

TANTERVKÉSZÍTÉSI MŰHELYEK

A TANTERVSZERKESZTÉS DILEMMÁI

Szakközépiskolákban tanító magyar szakos tanárokból és e tanulmány szerzőiből szerveződött 1992 novemberében az a *Kommunikációs csoportnak* nevezett műhely, amelyik az ifjúsági szakképzés új anyanyelvi és irodalmi képzési tartalmainak kidolgozását kapta feladataul.[†] Az *Emberi erőforrások megújítása* világbanki program megrendelése csak annyiban körvonalazódott számunkra, amennyiben a kommunikációs munkacsoport nevéből következtetni lehetett a magyar nyelvi és irodalmi képzés kívánatos új tartalmaira. Az erről rendelkezésünkre álló információk mind abba az irányba húztak, hogy meg kell erősíteni az általános képzés részeként a tág értelemben vett nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló tartalmakat. A kommunikációs biztonság jelentőségének megfelelő tartalmak és tevékenységek érvényesítése vált a tantervkészítés vezérfonalává, a jövendő tantervre épülő tanítás legfőbb oktatási céljává. Abban egyetértettünk, hogy mit jelent ez a címzettek szempontjából: egyrészt a társadalmi nyilvánosság és a civil állampolgári lét nyelvi-kommunikációs igényeiből levezethető szükségletek, másrészt a 14–18 éves diákok képzési lehetőségeiből megfogalmazható pedagógiai követelmények összerendezését. Az általunk diagnosztizált társadalmi igény és az iskolai képzés szükségszerű eltéréseinek kiegyenlítésében – a pedagógiai transzformálásnak is nevezhető folyamat lépéseiiben – a diákok jelenbeli és jövendő szükséglérei voltak meghatározóak, azaz egy „diákbarát” képzésben gondolkodtunk. A ma és az ezredforduló igényeinek körvonalazásához támpontot adott a csoport problémaorientált és egyben realista gondolkodása. A tantervkészítés munkáját azzal kezdtük, hogy feltártuk a következő elveknek a tananyag összeállítására ható következményeit.

Az iskolai képzés tényleges, megalvósuló folyamata sok, egymással kölcsönös összefüggésben álló tényező erőterében zajlik. Ezek egyike maga a tanterv mint a képzés pedagógiai-szakmai konszenzuson alapuló nyilvános dokumentuma. A tantervi műfaj kialakításának egyik alapkérdése számunkra éppen az lett, milyen szerkezetben, milyen részletezettséggel, milyen módon leszünk képesek strukturálni a képzési folyamatot úgy, hogy annak inkább kereteket mint részletes programot adjunk. A szakmai önmérséklét és a kellő mértékű kifejtettség érzékeny egyensúlyában abból indultunk ki, hogy a szakközépiskola természeténél fogva szakképzés-orientált, tehát a magyar nyelv és irodalom tantervének világos, a szakképzési feleket is meggyőző módon kell képviselnie e két képzési terület egészét s részleteit is. Ahhoz, hogy megismerjük, hogyan helyezhető el a készítendő tanterv a közoktatás kommunikációs és tartalmi szabályozó kontextusában, feltártuk néhányat azok közül a tényezők közül, amelyeknek érvényesülniük kell szerkezetében, tartalmaiban. A rendelke-

[†] A tanterv szerkesztésében közreműködtek: *Baksa Péter Győr; Hajas Zsuzsa Debrecen; Hostisóczki István Nyíregyháza; Nagyné Fausz Cílla Dunaújváros; Szabóné Bánkuti Katalin Budapest; Szabóné Fricska Anna Kecskemét*, a munkacsoport vezetője; és e tanulmány szerzői.



zésünkre álló anyagok tanulmányozása behatárolta a mozgásterünket, különös tekintettel az akkor (1992 novembere) rendelkezésünkre álló a közoktatás tartalmi szabályozásának tervezett újabb elemére: a miniszterium által munkaanyágként közrebocsátott nemzeti alaptantervre. Úgy fogtuk fel, hogy az általunk készítendő anyag – kerettantervként – relatív autonómiával bír majd, s nem feladata, hogy közvetlenül levezethető legyen a magasabb szabályozási érvénnel bíró, akkor rendelkezésünkre álló alaptanterv szövegéből. Már akkor megfogalmazódott, hogy a magyar nyelvi és irodalmi tantervek műfaji és tartalmi hagyományaitól való eltérés dimenzióit egy kérdőíves vizsgállattal mérjük fel, hogy a tantervet majd munkaeszközöként használó iskolák, szaktanárok dokumentálható igényeinek is eleget tegyünk. A kerettanterv-műfajnak megfelelően fontosnak tartottuk a tanterv „tanárképének” körvonalazását, azaz a tanár alkotó közreműködésének előzetes értelmezését a tantervben megfogalmazott elvek gyakorlati megvalósításban. További lépésként végiggondoltuk tárgunk szaktudományi hátterét, az új nyelvtudományi és irodalomtudományi nézetekből a tananyagban érvényesíthető értékszemponokat, tananyagkiválasztási és tananyagértelmezési szempontokat. Az érintett korosztály, a tanulók szempontjainak figyelembevétele azonban meghatározó volt és maradt tevékenységünkben, s ez számos kompromisszumot is eredményezett, hiszen be kellett építenünk a közoktatás vizsgarend-szeréből, minősítési, értékelési rendszeréből a tantárgunkra háruló követelményeket. Röviden: friss és fratlán, dokumentálható és ki nem mondott várakozások, szükségletek, prioritások dinamikus erőterében, a tananyagösszeállítók által jól ismert kötöttség és szabadság hálózatában értelmezte tehát a tantervkészítő műhely feladatát.

Egy-egy tantárgy, képzési terület tantervfeljlesztésének gyümölcsöző módja az az induktív megközelítés, hogy a csoportban résztvevők szisztematikusan megfigyelik és rögzítik, mi a mai középfokú tanítási gyakorlatban a tanárok problémája. A tapasztalatokat elemzve elkülönlének a tanterv által szabályozott jelenségekből eredő, azaz elsősorban tantervi úton befolyásolható problémák a tanterv hatásokról kívül eső kérdésektől. Ez a tanterv működési körét reálisan látó magatartás igen fontos attitűdbeli eleme a hasonlóan szervezett csoportoknak, ugyanis megőv/hat a tantervi deklarációktól, s jótékonyan hat a valóságos problémák praktikus mérlegelésére. Megjegyezzük, hogy az új közismereti tantervcsomag szerinti képzés 1993 szeptemberétől indult az ún. világbanki szakközépiskolákban, tehát elméleti kutatásokra vagy a tantervfeljlesztésekhez megbízható alapot adó empirikus vizsgálatokra csak magában a készítési folyamatban volt mód.

A nyelvi és irodalmi képzési programot ma sem tekintjük véglegesnek, a fejlesztésén ma is ugyanaz a munkacsoport dolgozik. Fontosnak tartanánk, hogy az eddig kevésbé sikeres kezdeményezések ellenére mégiscsak épüljenek ki a horizontális kapcsolatok a többi közismereti tárggyal, valamint a szakmai tárgyakkal, hogy ez utóbbiak sajátos kommunikációs igényeit is érvényesíteni tudjuk a nyelvi anyag továbbfejlesztésében. Munkálkodásunk most elsősorban arra irányul, hogy a magyar nyelvi anyagot átszerkessük, s a záró két évfolyam heti 1–1 (!?) magyar nyelvi óráját a kommunikációs képességeket fejlesztő tevékenységekre szánjuk. A folyamatértékelés eszközének tekintett diagnosztizáló, ill. szintfelmérő feladatokkal fokozatosan beépítjük az értékelési szempontokat a tantervbe, s az eredmények konzultatív értékelésében szorgalmazzuk az iskolák közti kapcsolatokat.

A tantervkészítés folyamatának személyes megélése ma a közoktatás számos szereplőjét érinti, ezért talán nem lesz érdektelen megnézni közelebbről néhány szakmai kérdéskört az 1992 novembere és 1993 márciusa között felmerült problémákból. Ezek egy része a tantervkészítés hermeneutikai horizontját érinti, azaz azt kellett végiggondolni, melyek azok a kérdések, amelyekre a tanterv a maga műfaji lehetőségeivel – és tegyük hozzá, korlátaival – választ ad. A tanterv maga ugyanis a gyakorlattal dialogikus viszonyba kerül, s bármilyen

kidolgozottságú is, a legkülönfélébb értelmezések tárgyává válik. Miután a tantervet használó „olvasó” elsősorban válaszokat vár, ezért érdemes azokat a megoldandókat végiggon-dolni, amelyek kimondva-kimondatlanul kérdésként élnek a tantervi anyagok által érintet-tében, tanárokban, diákokban, szülőkben, s az iskolázásból kikerülő diákokkal kapcsolatba-lépő intézményekben. Ezek a kérdéscsoportok az alábbiak.

A képzési anyag aktuális és perspektivikus hatásai

- Hogyan lehet érvényesíteni az elvárt képességek, a tananyagok, a tevékenységek összhang-ját, miközben figyelembe vesszük egy tantervi hiányállapotban a hazai tananyagközpontú tantervi hagyományokat, a tanároknak tantervre vonatkozó elvárásait.
- Milyen tantervi eszközökkel befolyásolható az anyanyelvi és irodalmi tananyag aránya, különös tekintettel a hazai képzési hagyományban az irodalom túlsúlyára.
- Hogyan fejeződjék ki a követelményekben, a tananyagtartalmak arányaiban az európai és egyetemes értékek egyensúlya.
- Hogyan feleljen meg a tanterv egy még nem kialakult, a kimenetszabályozásra épülő értékelési rendszernek és vizsgafelfogásnak, miközben a jelenlegi érettségi vizsga követel-ményeit is figyelembe kell venni a képzési anyagban, mert a tantervkészítés időpontjában (értsd 1992) a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgakövetelményei (például az frásbeli dolgozat műfaja és tematikája, a szóbeli vizsga témaüket) szabályozó érvénytel-bírnak.
- Hogyan érvényesíthető hatékonyan a tanterv szintjén a diákok képzési szükséglete, a tananyag „diákrelevanciája”, miközben az ifjú generációkat az iskolán kívül érő számos nyelvi és kulturális hatást elsősorban nem tantervi szinten tudja kezelni az iskola.
- Milyen tantervi szerkezzel biztosítható, hogy a diákok számára átláthatók legyenek az egyes képzési szakaszok, az éppen adott, ill. a távlatos követelmények.
- Milyen tantervi eszközzel fejezhettő ki a tanár szerepének változása a kommunikációt hangsúlyosabban kezelő képzési anyagokban.
- Hogyan biztosítható a tanterv szakmai hitelessége, a szaktudományos eredmények szükséges és elégséges beépítése (például kommunikációelmélet, szövegtan, beszédak-tuselmélet, szociolingvisztika, újabb műelemzési-műértelmezési módszerek).

Értékrendbeli problémák

- Milyen értékrendre épüljön, épülhet a tanterv, mennyiben kövesse egyértelműen a magyar művelődési-képzési hagyományt és a jelenleg működő jó gyakorlatot. Hogyan jelenjen meg e téren a mértéktartás, milyen mértékben, mennyire fokozatos lehet/legyen a tanterv által megjelenített reform (például újabb szempontok érvényesítése az irodalmi szemelvények válogatásában, azaz az irodalmi kánon szükségszerű kritikai és be-fogadáselvű újragondolása).
- A pragmatikus funkcionális gondolkodásmódú szakközépiskolai képzésben hogyan éltethető a humán kultúra mint önérték, mint hagyományozó kultúraközvetítés.
- Hogyan kezelhető tantervi szinten a „pedagógiai cenzúra” néven ismert eljárás, ami abból táplálkozik, hogy az esztétikai és pedagógiai értékrend például az irodalmi művek kiválasztásában nem azonos egymással.

Tananyagszervezési, tananyagtartalmi meggondolások

- Melyik tananyagszervezési koncepciót jelenítse meg a tanterv a különböző álláspontok közül (például irodalomtörténeti logika vagy nagyobb élettémák, életproblémák köré szervezett tematikus irodalomolvásás vagy dominánsan poétikai nézőpontú elrendezés).
- A nyelvi tananyagfelfogás kérdésében melyik irányzatot erősítse (a nyelvi rendszerre, a nyelvi szabályszerűségre koncentráló, ill. nyelvhasználat-központú, funkcionális képzést).



- A deklarációk szintjén túl a tantervi műfaj sajátos eszközeivel lehet-e közvetve hatni a képzési folyamatra úgy, hogy az megnyerje, s ne elidegenítse a diákokat.
- Az esztétikai nevelés indíttatásainak és a tárgy jellegéből következő etikai tartalmaknak a súlya és viszonya, szintjei és mélysége megjelenjen-e és hogyan a tantervi tartalmakban.
- A nyelvi, nyelvtani, poétiikai fogalmak mennyisége és tanításának mélysége, különös tekintettel arra az elvre, hogy az élményközpontú felfogások érvényesülése mellett a fogalmi megismerés és tudás élményét is át kell adnia az iskolának, azaz az intellektuális munka gyakorlatát, a szövegelemzés és értelmezés (esetleg fáradtságos) hozamának késleltetett örömet.
- Hogyan lehet mind az anyanyelvi, mind az irodalmi képzésben operacionalizáltan megjeleníteni a tömegkommunikáció, a vizualitás témakörét, általában a tömegkultúra problematikáját.
- Hogyan biztosíthat a tanterv folyamatosan egy kiegyenlítő hatást a heterogén előképzésű és motiváltságú diákok számára, miközben lehetővé teszi, sőt szorgalmazza a differenciált képzést.
- Hogyan építhetők be a tantervbe a pedagógiai tapasztalat által igazolt, nagy transzferhatással bíró ismeretelemek, tevékenységek.
- Hogyan lehet érvényt szerezni a tananyagtartalmakban a praktikus intelligencia hatékony fejlesztésének.
- Hogyan kezelhető tantervi eszközökkel az irodalomtanításnak az elmúlt évtizedekben megfigyelhető funkcióhalmozása, a tanárokat szorongató feladattömege.
- Milyen tananyagszervezési elvvel lehet a szükséges mértékben felkínálni a műre koncentráló (ún. műközpontú) irodalomtanítás mellett az irodalmi folyamatokat is bemutató képzési tartalmakat (például azt láttatni analóg példákkal, hogyan él tovább egy-egy téma, látásmód, miért olvassuk másként Móriczot, Németh Lászlót vagy Temesi Ferencet ismerve, Ottlik Gézát, Kosztolányit ismerve stb.).

Természetesen a tantervkészítés számtalan döntési helyzetében felmerült a tantervkészítők felelőssége. Anélkül, hogy túlértékelnénk a tantervezet hatását, át kellett gondolnunk, hogy mindenfajta nevelés beavatkozás a személyiségre, beavatkozás egy spontán működésbe (például az egyéni nyelvhasználatba, a magánolvasmányok élményvilágába, az erkölcsi megítések nézőpontjaiba, az értékrendbe, behatolás az ízlés érzékeny területre stb.) E tekintetben általában nagyobb távolságtartást érzünk szükségesnek a diákok személyiségeinek közvetlen alakítását célzó mindenkorai üdvéntanaktól, tekintettel arra, hogy az irodalmi nevelés többrétegű hatásánál fogva amúgy is erős beavatkozás a személyiségre. (Szándékunk szerint tartózkodó szemléletéről tanúskodnak az irodalom követelményterületei és a hozzájuk rendelt követelmények.)

Mindeme dilemmák konzekvenciájákképpen az egyensúlyra törekvés megjelent a készülés módjában (lásd csoportmunka), a később részletezendő moduláris szerkezetben, s egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek figyelembevételében. A tantervet kísérő problémák egyik konzekvenciája a mértéktartásra kötelezettség, a másik a szakmai hitelesség (pl. újabb, releváns szaktárgyi eredmények beépítése, a mai pedagógiai problémák közül a normakövetéssel kapcsolatos konfliktusok kezelése. Általános tanácsként elmondható, hogy érdemes kerülni az olyan tananyagokat, amelyek az ellenállást erősítik először a tanárban, utána a diákból.)

A munka nagyságrendje világos volt: nem elegendő a meglévő tantervi anyag átrendezése, kiegészítése, a hangsúlyok eltolása, új képzési anyagot kell készíteni. Megjegyezzük, hogy ezt a döntést nem elsősorban a meglévő tanterv elégtelensége motiválta, hanem a közoktatás akkori „hiányállapota”, azaz a közoktatási törvény és a nemzeti alaptanterv hiánya, az

alapvizsga és a vizsgarendszer követelményeinek körvonalazatlansága, az anyanyelvi és az irodalmi képzés szerepérol nyilvánosságra került erősen eltérő álláspontok. Fontos szempontnak tűnt még az is, hogy a megújított követelményekkel és tartalmakkal előálló munkacsoport ütőképes érvekkel rendelkezik majd az óraszámok arányairól szóló döntésekben, s meg tudja erősíteni a magyar nyelv és irodalom tantárgy szakközépiskolai pozíciót. Az eredmény: heti 1–1 órával magasabb óraszám a korábbi szakközépiskolai óratervhez képest, azaz évfolyamonként összesen heti 4 magyar nyelv és irodalomra. A középfokú szakképzés nemzetközi tendenciához képest ez mérsékelt, éppen elfogadható óraszám, különösen, ha az európai munkaerőpiac távlatos nyelvi-kommunikációs képzettségbeli igényével vetjük össze. (Természetesen nem gondoljuk, hogy a minőségi képzés egyetlen feltétele az óraszám, de szükségképpen óratervi vitákhoz vezet az a tény, hogy a képzés tevékenység- és gyakorlatközpontú jellegének erősítése együtty jár a tágabb időkeret, ill. a kicscsoportos képzés igényével.)

Ilyen horderejű munkához szükséges a munkacsoport gondolkodásmódjának megismertsé és a közös munka megkívánta összhangolása, megállapodás a tantervi egységek kidolgozásának sorrendjében, majd az ezen alapuló ésszerű munkamegosztás. A lehetséges tantervi követelmények akkor még strukturálthatlan halmaza tűnt az első hatékony és konkrét munkafázisnak, ugyanis az egyes követelmények jelentéséről, jelentőségéről kialakított álláspontok megbeszélése lényeges lépés az egyes követelményeket integrálni képes követelményterületek megfogalmazásához. Ez a viszonylag hosszú csoportos együttlétet és individuális munkát egyaránt megkívánó tevékenység hozzájárult ahhoz is, hogy a résztvevők a tanórák egymásutánjában megtestesülő tanítási gyakorlatukhoz reflexív módon viszonyuljanak, s a tananyagelemeket ne csak a maguk linearitásában, hanem a követelmények köré szervezettet gondolják át. A nyelvi és irodalmi képzés alábbi követelményterületeinek meghatározását, s az azokból levezethető, azokkal hierarchikus viszonyban álló tartalmi felépítést tartottuk alkalmASNak arra, hogy a későbbiekben a tananyag tartalmi összetevőinek mikroszintjével eredményesen foglalkozzunk.

Követelményterületek

Magyar nyelvi képzés	Irodalmi képzés
Szövegértés és szövegalkotás	Műismeret
Kommunikáció	Memoriter
Nyelvállapot, nyelvtörténet	Ténysmeret
Nyelvhasználat	Műelemző, műértelmező képesség

A további tevékenységet meghatározó lépések tűnt egy olyan tantervi struktúra kialakítása, amelyik egrészt szervesen magába tudja fogadni a tantárgy képzési hagyományait, másrészről kellőképpen rugalmas szerkezetet kínál fel új képzési tartalmak bevezetéséhez. A *flexibilitás* kulcsszónak tűnt azért is, mert a készítendő tanterv szemléletét meghatározó elem volt a diákok képzésbeli érdekeltségének minél teljesebb figyelembevétele. A következő oldalon látható, milyen tágabb tantervi szervezettségen jelennek meg a fenti követelményterületek.

A tanterv fenti részei, jóllehet egymásból levezethetőnek tűnnék, mégis más-más jelentőséggel bírnak a tanterv alkalmazásának különböző szituációiban. Egy részük ún. szabályozó jellegű (például a követelményterületek, az A típusú ún. kötelező közös tananyagok, a dolgozatok száma és műfaja), más egységek elsősorban a képzés perspektívájával, szellemiségével függenek össze (célok), míg egyes egységei a képzés tevékenységorientáltságát és az ismeretek funkcionális jellegét hivatottak kifejezni (ilyen például a C és D típusú egység.) A tanterv megítélésének egyik fontos kritériuma az, mennyire képes a tárgyból következő



műveltségi anyag tanításbeli problematizáltságát, tartalmi tagolását a tantervi transzformáció eszközeivel képviselni. A minden tárgy esetében feltáráhatatlanul nagy terjedelmű műveltségi anyag szelekciójában pedig szükségszerűen bizonyos értékrendbeli, hagyományelvű, ill. praktikus, motivációs, nézőpontok érvényesülnek. Általában a két utóbbi szelekciós elv dominanciája határozza meg napjaink irodalomtanításának egyik álláspontját. E nézet szerint a másik álláspont konzervatívnak, tradicionálisnak minősül. (Megjegyezzük, hogy egy plurális társadalomban azt tartjuk kívánatos tanári attitűdnek, ha a képzés tárgyszerűen tájékoztat és minél több lényeges dologról képes olyan információkat közölni, amelyek aktuálisan szükségesek a diákok eszméléséhez, távlatosan pedig segítik abban, hogy képes legyen egy értékelő attitűddel hozzállni a világ dolgaihoz.) Ebből a szempontból fontos kiépíteni a tanterv és a diákok közötti lehetséges kapcsolatokat, két oldalról is, egyrészt a tananyagok motivációs hatásával, másrészt a követelmények átláthatóságának biztosításával. E kapcsolatteremtés egyik feltétele az, hogy a tanárok a legjobb belátásuk szerint alakitsák ki a tantervvel való együttműködés formáit. (A B típusú modulok tudatosan lehetőséget adnak arra, hogy a tanár reflexív módon viszonyulhat a tananyaghoz, figyelembe veheti az adott tanulócsoport érdeklődési körét, aktuális érzelmi készenlétét, olvasmányainak jellemzőit.)

A tanterv áttekintő szerkezete

Képzési célok és feladatok Követelményterületek Követelmények

Magyar nyelvi képzés	Irodalmi képzés
Szövegértés és szövegalkotás	Műismeret
Kommunikáció	Memoriter
Nyelvállapot, nyelvtörténet	Tényismeret
Nyelvhasználat	Műelemző, műértelmező képesség
Nyelvi dolgozatok	Irodalmi dolgozatok

A képzés időkerete Tananyagtípusok

A típusú modulok (38)	A típusú modulok (46)
B típusú modulok (26)	B típusú modulok (53)
C típusú tananyagegységek Szövegtípusok és műfajok az írásbeli és szóbeli szövegalkotó képesség fejlesztéséhez	C típusú tananyagegységek Szövegtípusok és műfajok az írásbeli és szóbeli szövegalkotó képesség fejlesztéséhez
D típusú tananyagegység Esztétikai, irodalomelméleti	

A tantervi műfaj egyrészt *letrő* jellegű (azaz olvasóját tájékoztatja arról, mi fog történni, mi történik a képzési folyamatban, milyen céllal, milyen „ritmusban” stb.) másrészt *strukturáló* jellegű, azaz alá- és fölérendeltségi viszonyokat állapít meg, súlyoz, kiemel, ismereteket és tevékenységeket kapcsol össze stb. A tanterv minden sajátosságában munkaeszköz a tanár számára, hiszen értelme éppen a használhatóságában, például a tanári tervező munkát



nemcsak lehetővé tevő, hanem azt meg is kívánó jellegében rejlik. minden tapasztalat azt igazolja, hogy az idő „gyűjtőmedre” a képzés meghatározó, lényeges problémáinak, konfliktusainak. A tananyagok globális megítélésének egyik módja, hogy mind a közvélekedésben, mind a szakmában a „kevés az idő” megítélésben fókuszálódik. Miután a tananyag időbeli tagolása (a témakörökhöz, témákhoz rendelt óraszám) a tantervkészítés köztudottan egyik legneuralgikusabb pontja, feltehetően ezért is utalja az oktatásirányítás az ezirányú magasabb szintű döntést alacsonyabb szintre (kerettanterv, iskolai pedagógiai program). Ez utóbbi dokumentum hatáskörébe eső feladat tehát az egyes témaköröök, témák, tevékenységek időbeli arányának megállapítása. Miután a tantervkészítés időszakában semmiféle ezirányú támponunk nem volt – a tárgy éves óraszámától eltekintve –, olyan tananyagszervezési struktúrát láttunk szükségesnek, amelyik szervesen, hitelesen képes megjeleníteni a képzés időbeli tagolását anélkül, hogy a hozzá rendelt óraszám hiánya zavaró lenne. A képzés ritmusá a tanítás egyik legfontosabb eleme, s ténylegesen az osztálytermi szintű történések és egy adott időkeret kölcsönös erőterében alakul. A tananyag differenciálásában arra számítottunk, hogy az utóbbi évtizedek középiskolai tanterveiben általában megjelenő további kétféle tagolás – az ún. közös törzsanyag és a törzsanyaghöz többféle szállal kapcsolható, attól eltérő funkciójú (például dominánsan gyakorlatorientált; mélyfúrásszerű további vizsgálódás; differenciálás) kiegészítő anyag – már mélyen beleolvadt a tanárok tantervhez való viszonyába. E kétszintű megkülönböztetés egyrészt lehetővé tette ún. szabad órakeret létrejöttét, másrészt például az irodalmi kánon kiegészítését, szemléleti tágítását, a tanár szerepének növekedését az általa tanított anyag összeállításában, valamint a törzsanyag-kiegészítő anyag összekötő elemeinek saját logikájú és szemléletű megteremtésében. A kötöttség és szabadság közismert tantervkészítési és tantervhásználati eljárásmódját tehát megőrzendő sajátosságként értelmeztük.

E fenti lényegi meggondolások a tantervfeljlesztésben az ún. *moduláris szisztema* mellett szóltak. E tantervszerkesztési elv lényege a képzési célok, a követelményterületek és a tananyagtartalmak összehangolása, olyan módon, hogy a célok és a követelményterületek strukturáltsága megtalálja a maga fedezetét a más logikával, de szintén kellőképpen strukturált tananyagtartalmakban. Ez tehát azt is jelenti, hogy a követelmények várható teljesülését a tananyag eltérő tartalmú és funkciójú modulokkal biztosítja. Egy kisebb, önmagukban koherens, de különböző szerepű egységekbő (modulokba) tagolt tananyag elképzelése nagyobb esélyt biztosított a konszenzusra a műhelymunka során, ugyanis magasabb szinten érvényesíteni engedte a sokféle tanári tapasztalatból eredő induktív megközelítéseket. A moduláris szisztema előnyeit és hátrányait átgondolva a következőkre jutottunk:

A moduláris szisztema előnyei

- A moduláris rendszer kulcsszava a rugalmasság és a hatékonyúság, ugyanis a tananyag kisebb, önmagukban koherens egységei (a modulok) a tananyag egészén belül, azzal összehangoltan saját, jól átlátható követelménnyel rendelkeznek.
- A tanterv egésze nehezen mozdítható, alakítható, míg az egyes modulok ezen belül szabadabban változtathatók a képzés aktuális és távlatos (társadalmi) szükségletei szerint.
- Mind a tanár, mind a diákok számára többször biztosít váltási lehetőséget (például a választható modulok rendszere, ezek arányának növekedése a záró évfolyamokon).
- E rendszer a lehető legkisebb konfliktussal kínálja fel új tantervi irányok és képzési tartalmak tervezésének nyitott lehetőségét, ugyanakkor a régi elemek felhasználását.
- Zökkenőmentesen tud alkalmazkodni a központi szabályozás újabb dokumentumaihoz.
- Jobb áttekinthetőséget, kölcsönös kommunikációt biztosít a tantervi részek és az „egész” között, az egyes modulokhoz jól illeszthető egy hatékonyabb minőségi ellenőrzés.



A moduláris szisztema hátrányai

- Az előnyei nem érvényesülnek abban az esetben, ha létezik egy jól működő, zárt rendszerű képzési program az adott tárgyban vagy képzési területen.
- A tananyag éppen a kisebb egységekre való szétbontás miatt fragmentálódhat, széteshet, ha nincsenek az egész rendszert átható integrációs elemek.
- A túlságosan sok választási helyzet és lehetőség miatt a diákoknak nincs áttekintésük a tananyag egészéről.
- A tanítási gyakorlat lényegében nem változik, a tanárok ellenállnak az ilyen típusú innovációnak, s a tanterv működésképtelenné válik.

A moduláris szisztema hozamát mérlegelve érdemes még átgondolni a következőket

- Összehangolható-e a tanulásról, a tanulási folyamatról élő, a gyakorlatot átszövő konцепciókkal, a tanulást ugyanis a modulrendszerben rövidebb távú célok szabályozzák, mint a tanterv egész képzési időtartamát; az egyes modulok más-más didaktikai elveket követhetnek, a diákok az ismeretszerzés különböző módozataiból részesülnek stb.
- A modulrendszerű képzés adekvát, jobban felszerelt tanulási környezetet kíván (például az iskolai könyvtár és más információforrások aktív használatát, az audiovizuális eszközök igénybevételét, a diákokkal írásban is közölt világos tanulási „menetrendet”, az egyes modulokban rosszul teljesítők számára egyéni fejlesztési programot).
- A tanuló „átvezetése” a tanulási folyamaton megnöveli a tanár tanácsadó szerepét az egyéni tanulásban, az egyes modulokkal adekvát tanulási módszerek kialakításában.
- Elengedhetetlenül szükséges a tanárok felkészítése, rendszeres továbbképzése.
- Szükséges a modulok időről-időre történő szakmai és pedagógiai felülvizsgálata, a tantervi szintű korrigáló beavatkozások biztosítása.

A tantervi anyag téma-, ill. témaszintű egységekre tagoltsága általában egyrésszt a tanterv tartalmi szabályozó szerepével, másrészt az adott műveltségi terület, tantárgy tartalmából fakadó didaktikai elvekkel függ össze. A magyar nyelv és irodalom középiskolai képzési anyagának modulokra tagolása a következő szemléletváltást fejezi ki:

- a modulok a tanterv egészénél kisebb, az egyes tanóra anyagánál nagyobb egységek, következésképpen
- a modulok önmagukban viszonylag koherensek, azaz egy téma-kört, témat tartalmaznak, a téma-körre, téma-vá szerveződés logikája azonban eltérő modultípusokat hoz létre.

Például:

B/2. A látható nyelv

Az írásmód, a kézírás kifejező értéke

A multimédia eszközeinek (plakátok, feliratok, hirdetések, reklámok stb.) kommunikációs hatása, nyelvhelyességi és helyesírási kérdései

A/9. A mondat jelentésszintjei, a szintagmák

Mellérendelés és alarendelés a szószerkezet szintjén

A/6. A középkor kultúrája

A középkori irodalom műhelyei és műfajai

Himnuszok az európai irodalomból

Ómagyar Mária-síralom

Halotti beszéd és könyörgés

Carmina Burana (részletek)

*B/25. Különcök az irodalomban*

Például Don Quijote, Bolond Istók, Hübele Balázs és „rokonaik”

- A modultípusok eltérései strukturálisan feltárhatóvá teszik a képzés teljes folyamatában megjelenő tananyagfelépítést.
- ezáltal tervezhetőbbé válik az, hogy az egyes témakörök, témaik (modulok) tanításában-tanulásában milyen sajátosságok érvényesülnek/érvényesüljenek (például feszesebb óravezetést igényel, beszélgetésre, a diákok egyéni, ill. csoportos gyűjtőmunkájára, szervezett könyvtárasználatra épül, gyakorlati-önfejlesztő tevékenységeket kíván).

Például:

B/24. Lapok Jókai műveiből

Szövegközeli stíluselemzés

A/44. Témák, motívumok, hőstípusok, stílusok

Válogatás a 80-as, 90-es évek magyar szépprózából és drámából

A/16. Szövegelemzési és szövegalkotási gyakorlatok

Megfigyelések és következtetések megfogalmazása a szöveg jellemzőiről, kreatív szövegáltalakítási gyakorlatok (például tömörítés, részletezés, átrendezés)

A/26. Magyar nyelvűség Európában és a világban

Dokumentumok a határon túli magyar nyelvűségről

- A modulokhoz, modultípusokhoz külön- külön tervezhető azok tanulása, azaz annak előrejelzése, hogy az egyes modulok milyen /különböző/ terheléssel, tanulási befektetéssel, eltérő otthoni tanulási szükséglettel, könyvtárasználattal stb. járnak.
- a modulok terjedelme rugalmasan alakítható aszerint, hogyan halad előre az adott tanulócsoporthoz (erre jó példa az ún. pályakép vagy arckép típusú modul pl. Krúdy Gyula portré; Babits Mihály életút és pályakép; a szövegtannal foglalkozó nyelvi modulok sora).
- a modulrendszerű tervezés hozzájárulhat a tanulási folyamat újszerű, megalapozottabb, több szempontot figyelembe vevő értékeléséhez, amennyiben az egyes modultípusokhoz is készülnek általános, a konkrét modulokhoz pedig speciális követelmények (például A giccs és a lektúrirodalom c. modul szükségszerűen más követelményekkel jellemzhető, mint Az ember tragédiája c. egyetlen mű olvasataira, értelmezéseire koncentráló A/22. modul).
- a tanterv megalvalósulásáról/adaptációjáról szóló reflexiók is konkrétabbak lehetnek, mert a képzési folyamat stukturáltabb, tehát strukturáltabban is lehet hozzá viszonyulni.
- miután a modulok révén a tanterv tanításának-tanulásának tapasztalati konkrétabbá tehetők, a tananyagok átdolgozásának szempontjai is rugalmasabban érvényesíthetők.
- a modulok, modultípusok eloszlása révén tárgyszerűen vizsgálható a tanulási terhelés, a képzés belső szakaszolásának, a tárgy és a tanulók szempontjait egyaránt érvényesítő sajátossága, az elmélet és a gyakorlat eloszlása.
- a tananyagrendszerbe beépíthetők ún. tantárgyfeletti vagy integratív témaik is (ilyen például a film formanyelvvel, a zenével, ill. a képzőművészettel, színházzal, színjátszással foglalkozó néhány modul, valamint ilyennek tekinthető egy négy (évfolyamonként egy) modulból álló, beszélgetésre szánt ún. ökológiai indíttatású témakör).

Például:

B/5. A természet az emberben – az ember a természetben

Az antikvitás és a középkor természetképe, emberképe

*B/13. Természet és civilizáció*

Jellegzetes nézőpontok a 18–19. század eszméiből, művészettelből

B/28. A modern civilizáció – a természet elvesztése?

Új kérdések, motívumok, megközelítések a 20. század művészettelben

B/54. Az európai és a keleti művészeti, irodalmi hagyomány a természet és az ember viszonyáról

I. TÁBLA

A modultípusok eloszlása évfolyamonként, képzési területenként

Évfolyam	A modul		B modul	
	magyar nyelv	irodalom	magyar nyelv	irodalom
I.	7	10	9	11
II.	11	10	7	10
III.	4	14	6	15
IV.	6	12	4	18
Összesen	38	46	23	54

Az egyes modulok jellemzői a következő sajátosságok mentén is leírhatóak:

- Kötélzű érvényű-e minden tanárnak, minden diáknak (A/ modul) vagy a tanulócsoporthoz előképzettségének, tanulékonyságának figyelembevételével a tanárok-diákok által közösen kialakított tananyagegység (B/ modul).
- Dominánsan az iskolai ismeretszerzés forrásaira épül vagy önálló tanulói tevékenységekre.

Részletek a tantervből

A tananyagot tehát a képzési programban évfolyamonként közöljük. Az egyes modulokhoz rendelhető óraszámok a tanulói csoport előképzettsége és előmenetele szerint eltérhetnek egymástól, következésképpen ezekhez nem rendelünk óraszámokat. Javasoljuk azonban, hogy viszonylagosan egyenlő mélységen és a témanak megfelelő súlyozással, a képességfejlesztés szempontjait figyelembe véve alakítsák ki a kollégák a helyi, iskolai óraszámok arányát.

A/ típusú modulok

E modulok az anyanyelvi képzés alapvető ismeretanyagát, képesség- és készségfejlesztő tevékenységtérületeit tartalmazzák, ide értve az adott témahez tartozó helyesírási és nyelvhelyességi tudnivalókat.

B/ típusú modulok

A B/ típusú egységek az alapvető ismeretanyagot egészítik ki, ahhoz különböző módon kapcsolódnak, ill. kapcsolhatók, lehetővé teszik azok elmélyítését, ill. összehangolását más tárgykörökkel (például irodalom, történelem, szakmai nyelvhasználat, viselkedéskultúra.) E modulok között kaptak helyet a rendszeresen ismétlődő gyakorlatorientált tématörök.

Az irodalom képzési programját évfolyamonként közöljük. Az egyes modulokhoz rendelhető óraszámok a tanulói csoport előképzettsége és előmenetele, ill. a majdani vizsgakövetelmények szerint eltérhetnek egymástól; következésképpen ezekhez nem rendelünk óraszámokat. Javasoljuk azonban, hogy viszonylagosan egyenlő mélységen és a témanak megfelelő súlyozással, a képességfejlesztés és az olvasásra motiválás szempontjait figyelembe véve alakítsák ki a kollégák a helyi, iskolai óraszámok arányát.

Különösen rugalmas időkezelést kívánnak a B típusú modulok, mivel a tanár dönti el, hogy évfolyamonként, az adott osztályban melyeket választja ki feldolgozásra. Ez a döntési lehetőség tovább differenciálja a tanári tervezőmunkát s ennek részeként az óraszámokat.

A irodalom tananyaga – a magyar nyelv képzési programjához hasonlóan – különböző típusú, különböző tartalmú és belső logikájú kisebb egységekből áll. Ezt a – minden a hazai, minden a nemzetközi tantervösszeállítási gyakorlatban és a képzésben egyaránt ismeretes – tantervkészítési eljárást modulrendszerű tantervnek nevezik, a kisebb témaegységeket pedig moduloknak. Ezek az egységek tartalmukban és egymához való viszonyukban is különbözik egymástól, következésképpen a követelmények teljesüléséből is más-más módon veszik ki részüket.

Így például az irodalomtörténeti anyag gerincét adó ún. A modulok, (például az Önálló alkotói portrék, a pályaképek) a folyamatosan feldolgozandó, kötelező anyagok közé tartoznak, a különböző nézőpontú tematikus B modulok azonban többnyire rugalmasan illeszthetők, illesztendők a történeti logikájú egységek közé, vagy értelemszerűen megelőzik, ill. követik azokat. A B modulok – akár tematikus, akár műfajtörténeti vagy más elvű felépítésükkel – módot adnak arra, hogy minden érintsük a 20. század irodalmát, művészetét, hogy egy-egy probléma, kérdés feldolgozásában napjaink irodalmáig jussunk el, természetes, szerves módon érintve így a kortárs irodalom alkotóit, műveit. A B típusú modulok képzésben elfoglalt helyét, időarányát, feldolgozásuk mélységét stb. a szaktanár határozza meg, az adott tanulócsoport előképzettségének, olvasottságának, érdeklődésének, haladási ütemének megfelelően. A konkrét modul megválasztásába a szaktanár – a szükséges és a lehetséges mértékben – vonja be a diákokat is.

Évfolyamonként három-négy, különböző nézőpontú B modul feldolgozását javasoljuk, a szaktanárnak természetesen módja van a képzési folyamatba más megközelítésű B modulokat is beépíteni.

Az ún. szövegalkotási modulok természetesen a folyamatosan fejlesztendő képesség: a szóbeli és írásbeli kifejezés tananyagát képezik. Követelményei fokozatosan épülnek egymásra (például a jegyzetelés, szövegtömörítés eljárásainak megtanulásától az irodalmi elemzés, értelmezés bonyolultabb szövegalkotási formájáig).

A különböző típusú fogalmak pedig természetesen az irodalmi művekről való beszélgetésben, azok elemzésében funkcionálisan alkalmazandók, azaz nem a definíció szintű elsajátításuk, hanem az alkalmazásuk a lényeges tudnivaló.

A tananyagegységek típusai

A/ típusú egységek

A magyar és a világirodalom történeti korszakai

Önálló alkotói életutak és pályaképek

Alkotói portré/k

Különböző tematikus egységek

B/ típusú egységek

Motivációs modulok

(például korszakbevezetők, a téma iránti érdeklődés felkeltését szolgáló témafeldolgozások stb.)

Művészeti modulok

(például népművészeti, irodalom, képzőművészeti, mozgásművészeti, színházművészeti, zene, film)



Művelődéstörténeti modulok

(például egy-egy korszak életmódbeli jellemzői, ennek részeként környezetkultúra, tárgykultúra, építészet, minden nap i kultúra, tömegkultúra)

Egyes szerzők pályaképén belüli, annak feldolgozását elmélyítő tematikus modulok

(például Balassi Bálint istenes versei; Arany János balladái; a gyermekkor, a gyermeki lét Kosztolányi Dezső prózájában és költészettelben)

Műfaji, műfajtörténeti modulok

(például az antik epigrammától máig – áttekintés az epigramma történetéről; a regényforma változatai például a próbatételes kalandregénytől a 20. századi regényformákig; elégíák a magyar költészettelben; a színház és a dráma alakváltozásai; a mese változatai – az állatmesétől a varázsmesén át a modern paraboláig)

Motivikus modulok

(például irodalmi művészeti vándormotívumok, téma, alaphelyzetek, toposzok, archetípusok: a labirintus, az utazás, az erdő, a tűz, a csillag motívuma a bibliai történetektől a népköltészeten át napjaink irodalmáig; egy-egy nagyobb korszak, költői életről kulcsmotívumai)

Egyes történeti korszakokon belüli önálló modulok

(például portrék, műelemzések a 20. század irodalmából; negatív utópiák: néhány mű elemző bemutatása a modern irodalomból)

A követelményterületek és a modulok megfogalmazása során az ország különböző régióit és a más-más szakképzési irányú iskolákat képviselő tanárok nézőpontjai a csoport nyilvánossága elé kerültek, s eközben világossá vált, hogy az 1993 januárjára elkészült tervezetről milyen problémacsoportok mentén érdemes az akkor érintett 60 további iskolában is tájékozódni. A tervezetet az elismert szakmai lektorokon kívül tehát egy kérdőív kíséretében az érintett iskolák is megkapták, s a véleményekből az alábbi problémacsoportok rajzolód-tak ki.

A moduláris szisztema egyönnetű elfogadottsága mellett felmerült a házi olvasmányok és a memoriterék tantervi rögzítésének igénye; a kortárs irodalommal való folyamatos, közvetlen kapcsolattartás; feladatsorok az évenkénti induló szint diagnosztizálásához, az év végi teljesítmények felméréséhez; a tanterv ma még hiányzó infrastruktúrájának kiépítése stb.

Az elkészült tanterv fogadtatása igazolta elgondolásainkat, különösen a kommunikációs képzés tekintetében. Az e tananyagtartalmakban általunk képviselt eredeti elvek a tanterv első, tanári közvélemény-kutatásra bocsátott változatában a grammaticaközpontú magyar nyelvi képzéssel konfrontálódtak, s számos kompromisszum kötöttetett a funkcionális nyelvhasználat-központú és a nyelvtanközpontú képzést képviselő elvek között.

Fontosnak tartottuk és tartjuk a kommunikációs képességek, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség hatékony fejlesztését, nézőpontjainak és igényeinak mérlegelését, azaz olyan tantervi anyagot kell összeállítani, amelyik hatékonyan készíti fel a diákokat egy pluralista társadalomban önmaguk nyelvi képviseletére, programjának alapvető irányát, a legtágabb értelemben vett kommunikációs képességek fejlesztését szolgáló kidolgozását.

E tekintetben érdemes felidézni azt, ahogyan 1993 novemberében a világbanki programiroda holland szakértője, *Wim Heere* beszámolt tapasztalatairól: „A tanárok egyharmada (többnyire az idősebbek) visszautasítja a kommunikációt, mert úgy gondolja, a diákokat az érettségi vizsgára kell készíteni, amelyben viszont ez idáig nem szerepel a kommunikáció. Egyharmada elfogadja a kommunikációs képzés kiemelt szerepét, de nem tudja, hogyan építse be az óráiba. Végül egyharmad messzemenőn támogatja de didaktikájával nincs tisztában, továbbképzést igényelne. Ha megfelelően akarnak kommunikációt tanítani egy olyan társadalomban, amely egyre inkább »nyugati stílusúvá« válik, tudomásul kell venni,



hogy a kommunikáció új, független és fontos része a magyar nyelvi képzésnek.” Meglátásai szerint a jelenlegi módszerek és tananyagok túlzottan tanár-orientáltak, nagy szükség van diákok-orientált módszerekre. Ennek jelentőségét a diákok jövőjével hozta kapcsolatba, mi szerint tanárnak és diáknak egyaránt tudatában kell lennie annak, hogy a magyar társadalom változik. A cégek, társaságok, általában az ipar több, kommunikálni képes, felelős, független munkatársakat kíván, mint az elmúlt évtizedekben. A fenti elvnek megfelelően szorgalmazta a tantárgyak közötti horizontális kapcsolatok kiépítését, elsősorban a kommunikatív nyelvhasználat és a nyelvi képességek fejlesztése érdekében. A tanterv egészéről elismerően szólt, de érzékelte a fentiekben vázolt helyzet miatti kompromisszumokat, s elméletileg igényesnek, a praxis szempontjából azonban túl hagyományosnak találta. A fenti céloknak megfelelően például a következő ismeretek és tevékenységek hangsúlyosabb érvényesítését javasolta:

- érvelési stratégiák értekezleteken és vitákon;
- a nyelvi különbségek a tények és a szándékok között;
- megfelelő nyelvhasználat adott kommunikációs helyzetekben, szociolingvisztikai háttér-ismeretekkel;
- interjú, bemutató készítése;
- jegyzetek készítése különböző nyilvános megszólalásokról;
- élő szövegek elemzése érvelési stratégiákkal;
- üzleti megbeszélések, munkahelyi felvételi megbeszélések nyelvi sajátosságai;
- megértési stratégiák.

A magyar nyelv tantervi képzési anyagából követendő példaként kiemelte a következő modulokat:

B/12. Non-verbális kommunikáció

A kifejezés nem nyelvi eszközeinek szerepe

Önkifejezés és mások megértése

Gesztusnyelvek és kultúrák

B/13. Mindennapi beszédszituációk

Megfigyelésen alapuló gyakorlatok, különböző minden nap helyzetek nyelvi elemzése

B/14. Egymás megértésének lehetőségei, a megértés akadályai

Minden nap kommunikációs konfliktusok megfigyelése, konfliktusok megoldása kommunikációval

Javasolta továbbá, hogy az ötödik tanulmányi év magyar nyelvi alábbi anyagát építsük be az alsóbb évfolyamok moduljaiba.

A/1. A szakmai szóbeliség és írásbeliség

Szakmai kommunikációs ismeretek és képességfejlesztő gyakorlatok

A/2. A munka világában általánosan szükséges szövegetípusok megismerése és alkotása

Például műszaki dokumentáció, használati utasítás, jegyzőkönyv, áruismertetés, ügyintézés, kérvény, fellebbezés, engedély, panasz, beadvány, hivatalos levelezés, néhány alapvető jogi műfaj, hirdetés, ill. reklámműfajok

A/3. A munkavállaló nyelvi magatartása és kompetenciája

Például pályázat, szakmai önéletrajz, munkaprogram, kérvény, nyelvi illemtan

A/4. A lakókörnyezet nyilvános kommunikációs fórumai – a részvétel nyelvi jellemzői



A/5. A nyelvi magatartás a családban, barátok között

A biztonság, a megértés, az otthonosság, a közvetlenség, a bizalom, a konfliktuskezelés nyelvi sajátosságai

Zárszó

A tantervfejlesztés részben önszerveződő tevékenysége már túlnőtt azon, hogy egyszerűen egy csoport műhelymunkájának lehessen tekinteni. E tantervfejlesztési folyamat eredményeinek legitimációja azonban elég tisztázatlan, s így erősen kérdéses az is, mennyire képes például ez a tanterv nyomást gyakorolni a vizsgarendszer tartalmi követelményeire. A várakozás ideje alatt viszont van mód a regionális tanártovábbképzésekre s a folyamatértékelés módszereinek kidolgozására.

Forgács Anna & Horváth Zsuzsanna



HELYI TANTERV EGY NYOLCOSZTÁLYOS GIMNÁZIUMBAN

Neveléstörténetünk egészen a 80-as évek második feléig nem ismerte a helyi tanterv fogalmát. Vagy ha ismerte is, nem legitimálta; kísérleti munkaként vagy reformatörökévként definiálta a különböző szellemi műhelyek azon elgondolásait, amelyekkel az elfogadotthoz képest más nevelési-oktatási programot kívántak létrehozni.

A hazai pedagógiában még jó tíz évvel ezelőtt is arról folyt a vita, hogy vajon milyen mélységgel és milyen irányban történék meg az 1978–79-ben kiadott központi (és iskolatípusonként egyetlen) tantervezetek korrekciója. Hivatalosan szó sem volt még ekkor alternatív programokról, helyi tantervekről. Ám a szakemberek – köztük a gyakorló pedagógusok – világosan látták, hogy nem lehet valamennyi iskolában ugyanazt a képzési tervet ugyanúgy megalósítani.

A 90-es évek óriási változást hoztak e téren is. Mind több iskola tanári közössége lépett a saját pedagógiai program elkészítésének útjára. Kezdetben az engedélyezett kísérlet legitimálta ezeket a törekvéseket, majd a '93 derekán elfogadott közoktatási törvény szentesítette.

*

A Németh László Gimnázium tanári kara a 80-as évek közepére fehéren-feketén szembe találta magát az iskolarendszer ellentmondásiból adódó kritikus jelenségekkel. Tapasztalnia kellett, hogy az első évfolyamra felvett tanítványai kiegyenlítetlen tudás-, készség- és műveltségbeli különbségekkel lépnek a gimnáziumba. Rá kellett döbbennie arra, hogy az induláskor megmutatkozó óriási eltéréseket nem képes kiegyenlíteni a négyéves képzés során; sőt, azok – minden törekvése ellenére – megmaradnak vagy tovább erősödnek. Ennek következtében sok fájó veszeséget kellett elkönyvelniük: